

# La marginalización de la ruralidad colombiana a partir del estudio histórico de la escuela en el campo durante el siglo XX

The marginalization of Colombian rurality by the historical study of rural school by the 20 century

Elizabeth Figueiredo SÁ<sup>1</sup>  
Sara Evelin Urrea QUINTERO<sup>2</sup>

## Resumen

La escuela básica rural en Colombia durante el siglo XX tuvo un lento progreso, en el cual los niveles de cobertura y ampliación de la educación primaria acontecieron lentamente y con desequilibrios entre las regiones. Ese siglo, caracterizado por mantener el campo como el principal escenario de los mayores conflictos tanto armados como sociales, configuró para la ruralidad sistemas educativos incapaces de dar cuenta de las características de su población. El artículo presenta un estudio histórico de las más importantes políticas educativas y curriculares para el campo, desarrolladas en Colombia durante el siglo XX, buscando comprender las representaciones (CHARTIER, 2002) sobre lo rural, implícitas en ellas que generaron procesos de marginalización.

**Palabras-clave:** Escuela. Ruralidad. Marginalización.

## Abstract

The rural school in Colombia during the twentieth century had a slow progress, in which the levels of coverage and expansion of elementary education occurred slowly and with imbalances among regions. That century, that was characterized for keeping the countryside as the main stage of the biggest armed and social conflict, configured for the rurality, education systems unable to recognize the characteristics of its population. The article presents a historical survey of the most important educational and curricular policies for the countryside, developed in Colombia during the twentieth century, seeking to understand the representations (CHARTIER, 2002) on the rural, implicit in processes that generated them marginalization.

**Keywords:** School. Rurality. Marginalization.

- 
- 1 Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora e pesquisadora do Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma universidade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória/DTFE/UFMT. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Boa Esperança. Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. CEP: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8431. Email: <elizabethfsa1@gmail.com>.
  - 2 Mestra em Educação pela UFMT. Bolsista da Organização dos Estados Americanos. Professora na Universidade Católica de Oriente, Rionegro, Antioquia, Colômbia. Email: <saraurrea0718@gmail.com>.

|                |        |       |       |            |                |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 25 | n. 58 | p. 163-174 | jan./abr. 2016 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

## Introducción

La marginalización es causa y consecuencia de diversos factores que vienen desenvolviéndose, por décadas, en las zonas campesinas colombianas, los cuales responden a procesos históricos configurados por características culturales, políticas, sociales, educativas, económicas y territoriales. Tal como afirma Jean Claude Schmitt (1998), ser marginal es pertenecer a las márgenes del mundo, donde la reproducción del orden social se configura como la base de toda forma de explotación, dominación y exclusión, sea por las relaciones socio-económicas o por las características socio-culturales.

En Colombia, los procesos de marginalización poseen raíces desde el proceso vivido en su constitución como estado nación y se han expandido creando nuevas formas de segregación y legitimando las existentes. Es por eso que caracterizarlos en el campo colombiano es un ejercicio amplio y complejo. Así, el presente artículo pretende realizar un análisis crítico a los discursos y políticas educativas que, durante el siglo XX, generaron dispositivos de marginalización de las ruralidades a partir de las *representaciones* construidas sobre ellas.

Se comprende el concepto de *representaciones* en la perspectiva de la Historia cultural, específicamente desde Roger Chartier. Él presenta como principal objeto de esta vertiente histórica: “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Este objeto se constituye en la línea de investigación del presente artículo, el cual se pregunta por las representaciones construidas sobre la realidad rural, específicamente aquellas “[...] pensadas e dadas a ler [...]” desde los currículos. Aunque es reconocida la importancia de las representaciones creados por los sujetos, no son directamente abordadas en este texto.

Las representaciones se constituyen como matrices de prácticas constructoras del mundo social, es decir, ellas dirigen, de cierta forma, los actos, lo cual no significa que las representaciones impuestas, por ejemplo, a través de las políticas educativas, sean determinantes en el actuar de los sujetos, ya que ellos mismos son creadores de sus representaciones, que pueden ser contrarias a las representaciones externas, pues estas

[...] assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 17).

Por lo cual es necesario comprender, también, no sólo los discursos expuestos en las leyes, decretos y currículo, sino, también, el momento histórico y políticos en que estos son generados.

## La marginalización histórica en la Educación Rural Colombiana

Colombia inicia el siglo XX siendo un país rural, pobre y sumido en el conflicto. La mayor guerra civil que el país vivenció, denominada La guerra de los mil días, terminó en noviembre de 1902, dejando un saldo de más de 100.000 muertos y un país económicamente derrumbado. La destrucción de innumerables escuelas, sumada al ambiente de miedo y devastación generaron un alto índice de desescolarización; configurando al país como uno de los más atrasados, en términos educativos de la región (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 2006).

El gobierno de José Manuel Marroquí, a partir del reconocimiento de los graves problemas del país, elaboró una serie de leyes y normas que pretendían reformarlo estructuralmente. En ese proceso fue creada la Ley n° 39, de 1903, reglamenta a través del Decreto n° 491 de 1904. En palabras de esta ley, la instrucción primaria era gratuita, pero no obligatoria<sup>3</sup>, de acuerdo con los direccionamientos de la iglesia católica<sup>4</sup>, y dividida en rural y urbana<sup>5</sup>. Esa clara división tejió las bases de décadas de desigualdades, en términos educativos, para las poblaciones campesinas.

La educación rural, según la Ley n° 39 de 1903 y el Decreto n° 491 de 1904 estaba sujeta a varias condiciones: en primer lugar, a la concentración de mínimo 20 estudiantes en una zona, lo que, para la época, implicaba desplazamientos muy grandes para algunos niños. En los casos, en que la proporción entre niños y niñas era equilibrada, se creaba una escuela, intercalada por horas, de 7:00 a.m. a 10:00 a.m. para los niños, y de 12:00 m hasta las 3:00 p.m. para las niñas; o por días, siendo tres días los niños y tres días las niñas<sup>6</sup>. Y, donde no hubiera cantidad significativa de ambos sexos, se creaba una escuela para uno de ellos solamente, quedando el otro sexo sin derecho a la escolarización, sin embargo esta condición era difícil de cumplir en zonas rurales tan dispersas como las colombianas.

Por lo anterior, la escuela colombiana se caracterizó por ser alternada entre niños y niñas con diferentes horarios. De este modo, la enseñanza básica rural se

---

3 Ley n° 39 de 1903, artículo 3.

4 Ley n° 39 de 1903, artículo 1.

5 Decreto n° 491 de 1904, Capítulo VI (Del plan de estudios), 1. Escuelas rurales.

6 Decreto n° 491 de 1904, artículo 64 del capítulo VI.

reducía, no a los tres años propuestos por la ley, sino a la mitad de los mismos, pues se alternaban entre los sexos, lo cual era significativamente menor que la enseñanza básica urbana, que estaba conformada por seis años y sin alternancia. La clara desigualdad educativa, a la cual el campo fue condenado, evidencia representaciones del sujeto campesino como poco necesitado de educación e incapaz de asumir procesos de formación mas complejos.

La reglamentación de la Ley estipulaba claramente que “La enseñanza en estas escuelas comprender[ía] solamente los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales” (Art. 39, Capítulo III, título II do Decreto nº 491, de 1904). Para Triana (2001, p. 194) la selección de estos puntos, determinados como más importantes, “[...] estuvo en función de la posición ideológica conservadora y clerical, y no de las necesidades socioculturales y económicas de la población”.

El plan de estudios constaba de cuatro disciplinas fundamentales: religión, aritmética, lectura y escritura, y otras como civismo y geografía que se enseñaban si la escuela era de un sexo solamente o si había tiempo en las escuelas alternadas. Los contenidos de la escuela rural fueron disminuidos y, en algunos casos, suprimidos. A la mayor enseñanza a la cual podía aspirar un estudiante campesino, según el plan de estudios descrito en el capítulo 4 de Decreto nº 491 de 1904, era conocer el catecismo del padre Astete, operaciones aritméticas básicas, nociones iniciales de fracciones, decimales, geografía, lectura y, en algunos casos, escritura de frases, con eso:

[...] se cumplía la misión principal de la escuela rural: los campesinitos conocían las letras, los números, sus oraciones; tenían algunas nociones de religión y comportamiento social, todo adquirido en un tiempo muy corto. Habían aprendido a escribir su nombre y aún más, si la maestra disponía de pizarras, si no, solo los alumnos a los cuales los padres habían podido procurar el material necesario, los más despiertos o los preferidos de la maestra, lograban superar este estado de alfabetización superficial. (HELG, 2005, p. 58).

Es importante resaltar que esta reforma permaneció durante la primera mitad del siglo, lo que constituye una de las mas importantes raíces de la marginalización de la ruralidad en términos educativos, y que permite comprender su atraso frente al posterior desarrollo del país. La ruralidad tenía una escolarización parcial, no sólo porque era la mitad de lo que estaba siendo ofrecido para el área urbana, sino, también, porque al ser alternada por género, la carga horaria era, aún, mas reducida, teniendo en cuenta también que la cobertura no era a toda la población del campo, pues gran parte de la ruralidad no tenía acceso a la educación.

La formación de profesores, en la época, era precaria, tanto en lo urbano como en lo rural, sin embargo las directrices adoptadas por el gobierno, en términos educativos de contratación del magisterio para el campo, generaban aún mayores dificultades para su desarrollo. El salario de un profesor rural era, casi en todo el país, 50 % inferior al de las zonas urbanas, sin contar que las condiciones de vida que debían enfrentar en las zonas campesinas no eran las mejores. La constante en el magisterio rural fue la poca formación que tenía para desempeñar sus funciones. Y en los pocos centros de formación docente (Escuelas Normales, Instituto Pedagógico Femenino), los profesores que cursaban la Educación Superior preferían quedarse en la zona urbana, o, como aconteció con un gran número de mujeres, preferían quedarse en casa y cumplir con el trabajo doméstico (HELG, 2005).

Tal situación, al lado de la incapacidad estatal para dotar las escuelas rurales con herramientas escolares y libros didácticos (los cuales quedaban, casi siempre, en las escuelas urbanas), amplió la brecha existente entre el campo y la ciudad, aún siendo el campesino quien, mayoritariamente, poblaba el país, llegando a significar más de 80% de los colombianos.

En consecuencia de las decisiones políticas y de las condiciones sociales, la educación básica en las zonas rurales colombianas terminaba reduciéndose, aproximadamente, a un año y medio. Según Helg (2005), de 195.000 estudiantes que se matriculaban en la primaria, llegaban hasta el tercer grado (último para las escuelas rurales), menos de 24.000.

A partir de 1930, comenzó en Colombia un período denominado la República Liberal, en la cual la fuerza política liberal asume el gobierno.

La política educativa de los gobiernos liberales entre 1.935 y 1.946 tuvo un objeto definido: la población rural marginada de los procesos de modernización del país. Igualmente, tuvo unos fines económicos, culturales y sociales que apuntaban a remover los obstáculos existentes para integrar la masa campesina a la vida moderna. (SÁENZ OBREGÓN; SALDARRIAGA; OSPINA, 1992, p. 292).

Al final, el objetivo era claro: aumentar la producción agrícola con una masa campesina productiva alfabetizada. Para eso, el gobierno aumentó su inversión en la educación básica rural, sin embargo permanecía la preponderancia de la escolarización urbana, ya que más de la mitad de la inversión destinada a las escuelas de las comunidades urbanizadas.

Fueron creadas, entonces, Escuelas Normales Rurales las cuales poseían como función formar profesores para el campo, estas, al lado de una inversión para la creación de nuevas escuelas, favorecieron la ampliación del sistema. Esfuerzos

que no fueron suficientes, pues, permaneció la baja formación docente, mas de la mitad de los profesores no poseían formación para el magisterio. El aumento en número de docentes no significó, a su vez, una mejoría en la educación que, para la primera mitad del siglo XX, continuaba posicionada como una de las más atrasadas de la región latino-americana.

Durante la República Liberal, en el gobierno de Alfonso López Pumarejo y del Ministro de Educación, Luis López de Mesa, se creó la Comisión de Cultura Aldeana y Rural, que contaba con especialistas en pedagogía, sociología, salud pública y urbanismo. Helg (2005) afirma que, en la misión de la Cultura Aldeana la escuela se convertía en el centro de acción gubernamental, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida del campesinado. Sin embargo, aunque la propuesta se caracterizase como revolucionaria, perduró solamente por seis meses, hasta cuando Darío Echandía se convirtió en el nuevo Ministro de Educación.

El director de la Comisión de Cultura Aldeana Jorge Zalamea, al referirse a la población rural, afirmó que esta “[...] no solicita escuela... no la necesita y no le servirá de nada” (ZALAMEA, 1936 apud HELG, 2005, p. 154). Tal afirmación hecha por un representante de destaque de la Comisión, revela una posición contraria a la propuesta inicial de esta, y la expresión de una representación dominante en la época con relación a la ruralidad, lo cual siguió afectando el progreso de la educación para los campesinos.

Según Cataño (1980), los informes de la Comisión para la Cultura Aldeana

[...] enfatizaron la situación crítica de la educación rural reflejada en la ausencia de personal docente con calificación pedagógica (en las escuelas rurales de Nariño no había en 1932 ningún maestro graduado); en la carencia de materiales didácticos; en el estado deprimente de los locales escolares, y en la indigencia de los pocos estudiantes que asistían a las escuelas veredales. Ello llevó a los investigadores a afirmar que dadas las condiciones de extrema pobreza de la población y la inadecuación de los contenidos de la enseñanza a las necesidades del medio rural, no existía una demanda real de educación en estas áreas del país. (CATAÑO, 1980, p. 12).

Este tipo de condiciones, sumado a los pocos esfuerzos estatales por superarlos, ha marcado un proceso educativo rural precario, pobre y, sobre todo, insuficiente para las grandes necesidades del campesinado colombiano.

En el gobierno de López Pumarejo el Estado fue declarado laico. Además de ello, fue decretado que la educación primaria sería pública, gratuita y obligatoria, generando una fuerte reacción por parte de la iglesia y, consecuentemente, una

deserción escolar significativa en las zonas rurales, ya que muchos campesinos, siguiendo las sugerencias de los sacerdotes, retiraron a sus hijos de las escuelas.

En las memorias del ministerio de educación de la época se encuentran varias alusiones a la reacción de la iglesia, según José Joaquín Castro, Ministro de Educación en 1937, era frecuente que algunos párrocos secundarán y aún iniciaran el ataque o la resistencia a las medidas educacionistas del gobierno. (RAMÍREZ TÉLLEZ, 2006, p. 31).

La legitimación de la baja formación del profesor que trabajaba en el campo, evidencia el poco interés en el desarrollo educativo para la ruralidad, reafirmando la representación colectiva de que el campesino necesitaba solamente de una alfabetización precaria y de algunos conceptos básicos de aritmética, aunque, en ese período Colombia se caracterizara por ser esencialmente rural, teniendo apenas cuatro ciudades que superaran a los 100.000 habitantes: Barranquilla, Bogotá, Cali y Medellín.

Ya en la segunda mitad del siglo, el escenario educativo comenzó a transformarse, ocasionando la expansión de la escolarización. Esto aconteció al lado de una importante explosión demográfica que vivenció el país entre las décadas de 1950 y 1960, y al proceso de industrialización, que contribuyó con la migración rural para las zonas urbanas disminuyendo la población en el campo. Sin embargo, aún delante de esa realidad, la población rural continuaba siendo poco más de la mitad del total de la población del país, lo que llevó al gobierno a considerar como prioritaria la inversión en su educación, no obstante, no ofreció ni la cobertura ni la calidad necesarias.

Fue creado, entonces, el Decreto nº 1710 de 1963, por lo cual fue adoptado el Plan de Estudios de Educación primaria colombiana. En él se igualó a la educación rural con la educación urbana, ofreciendo cinco años lectivos de escolaridad y determinando un mismo currículo para ambas. Se puede afirmar que la expansión de la escolarización de la educación primaria no consideró las características de la ruralidad, y trató de homogenizarlas con las urbanas, si ofrecer la misma inversión. En consecuencia, la deserción de los estudiantes campesinos continuaba siendo una gran problemática. Menos del 1% de los matriculados llegaba hasta el 4<sup>o</sup> grado, perpetuando la precariedad de la formación de las ruralidades (HELG, 2005).

---

7 Eran escasas las escuelas que ofrecía hasta esta sería (4.1% solamente).

Es importante resaltar que el hecho de ser ruralidades y no una ruralidad apunta para el desafío de particularidades del contexto y a la diferenciación regional, factores que, al no ser tenidos en cuenta, condenan a la segregación a las poblaciones mas diversas, alejadas, constituyéndose como una de las principales causas de la marginalización del campo colombiano.

En la mitad del siglo XX, el país se encontraba en un fuerte conflicto entre conservadores y liberales, bautizado como La Violencia. Este inició en 1946 y finalizó, parcialmente, con el Frente Nacional (1958-1974). Esa guerra devastó la vida de miles de campesinos y ocasionó un gran desplazamiento forzado. Aún así, la educación continuó expandiéndose, lo que no significó un beneficio igual para lo rural y lo urbano, por el contrario, las diferencias continuaban acentuándose.

En términos políticos, la primera etapa de esta expansión en los indicadores se dio a pesar de la violencia política que vivió el país [...] El enfrentamiento entre conservadores y liberales y los dramáticos resultados en términos de pérdidas de vidas humanas y destrucción física no detuvieron la expansión en la educación y por el contrario dieron elementos a las clases dirigentes para destacar la importancia de educación. (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 1996, p. 45).

A pesar del crecimiento en el número de escuelas y en la inversión, el país no superaba su atraso en términos educativas, perdurando altas cifras de analfabetismo y un insuficiente sistema escolar para las décadas de 1960 y 1970. Al analizar mas atentamente las diferencias entre lo urbano y lo rural se evidencia un panorama aún más crítico. El analfabetismo, en 1964, en la zona rural era de 41 % y, en lo urbano, 15%. En relación a la permanencia en la escuela, se puede verificar que, en los años 1970, se consiguió aumentar en 10%, pero continuaba siendo muy inferior al nivel del área urbana. Claro está que, como afirma Arvone (1978), para este momento sólo el 9% de las escuelas rurales ofrecían primaria completa.

Colombia planeaba erradicar el analfabetismo, de acuerdo con las políticas regionales, generando estrategias que tenían como fin garantizar la educación primaria para todos los niños del país, tanto en el área urbana como en la rural. Entre las estrategias establecidas, promulgó el Decreto nº 1710 de 1963, descrito anteriormente; Decreto que pretendió igualar en términos curriculares la enseñanza rural con la urbana. La ausencia de discriminación entre estos dos escenarios aconteció solamente en el ámbito legal, porque, en la realidad, gran parte de las escuelas rurales no tenían la capacidad de contemplar la educación primaria completa. Sólo dos o tres grados eran ofrecidos, bajo la supervisión de un único profesor, responsable por la enseñanza y por todas las necesidades administrativas de la escuela.



En lo que se refiere al magisterio rural:

[...] según la oficina de planeación del Ministerio de Educación [...] el 78% de los maestros urbanos estaban en las categorías más altas del escalafón, mientras que sólo lo el 30% de los maestros rurales estaban es estas categorías. Los maestros del área rural representaban el 41% del total de maestros y el 72 % del personal poço calificado. (ARVONE, 1978, p.16).

Como es posible observar, el sistema educativo estaba estructurado para la marginalización del campesinado, pues era improbable que, con las características de la escuela rural, fuese posible garantizar una educación de calidad. Además del alto índice de deserción, por las causas anteriormente descritas, el campo tampoco contaba con escuelas suficientes para atender la población, y muchas de las existentes se encontraban en malas condiciones para desarrollar su función. Esto, como afirma Arvone (1978, p. 14), impidió que muchos niños pudieran frecuentar la escuela durante prolongados períodos de tiempo en el año, pues “[...] los niños muchas veces no alcanzan siquiera el grado tercero porque no hay escuelas ni maestros. Bajo estas condiciones, los estudiantes no desertan sino que son empujados fuera del sistema escolar”.

En términos generales, se puede concluir que el estado no había planteado una verdadera educación para la ruralidad en ese período, pues sus iniciativas, inclusive, siendo en diferentes sectores, como la salud, infraestructura, desarrollo agrícola, etc., apuntaban para la marginalización del campo. El problema de los bajos niveles educativos de los colombianos, en la ruralidad, se convirtió en una muestra o consecuencia de un sistema excluyente y negligente con el campo, construyendo representaciones sobre la ruralidad, que ha influido en las políticas y en el desarrollo educativo de este sector.

El escaso índice de formación de los campesinos puede explicarse por dificultades propias de la condición rural, pero también cabe explicarla por la extendida creencia de que esa formación no es necesaria para el crecimiento. Se explica, también, por otras consideraciones: las clases dominantes pueden tener interés en no apresurar la educación rural, carecemos de imaginación para adaptar el sistema de educación a las necesidades del mundo rural; por fin, el género y nivel de vida a que conduce, em las actuales condiciones, La actividad agrícola no impulsa a los campesinos a instruirse. (MALASSIS, 1975, p. 9).

A pesar de la evidente negación de las necesidades del campo en las planeaciones educativas, surgieron algunas propuestas que, sin llegar al fondo del problema, consiguieron ampliar la cobertura de la educación y mejorar las condiciones. Desde los años de 1960, el campo colombiano inició con la Escuela Unitaria, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO;

Ella reconocía que la escuela campesina tenía solamente un profesor para varios grados y ofrecía por ello una nueva metodología, basada en fichas de aprendizaje que realizaba el mismo profesor, en sustitución del libro didáctico; además de configurar la escuela como un escenario de desarrollo comunitario.

La iniciativa de la Escuela Unitaria se extendió por diferentes lugares de Colombia, sin embargo implicaba un alto esfuerzo y trabajo para el profesor, pero fue importantísima para la siguiente innovación que se gestó en el país, la Escuela Nueva, concebida por Vicky Colbert, Óscar Mogollón y Beryl Levinger, que acrecentaron nuevos elementos:

*La Escuela Nueva* buscó los mismos objetivos de la escuela unitaria pero introdujo nuevas estrategias operativas que permitieran una mayor viabilidad técnica, política y financiera en cuatro componentes: curricular, de capacitación y seguimiento, comunitario y administrativo. (COLBERT, 1999, s.p.).

De acuerdo con los introductores de la Escuela Nueva, el modelo tuvo una fuerte inspiración en la pedagogía activa, transformando los elementos pasivos y mecánicos de la escuela tradicional. La Escuela Nueva continuó basando su trabajo en las fichas de aprendizaje, nombrándolas como Guías de aprendizaje, pero esta vez, no creadas por los docentes, sino elaboradas por el equipo del Programa Escuela Nueva y expandidas por el territorio colombiano.

Se constituyó, en algunos años, como el modelo de mayor cobertura en la educación básica rural de Colombia, atendiendo diversas regiones y transformándose en una posibilidad no sólo metodológica, sino también curricular, para la educación en el campo, según las directrices ministeriales.

El modelo nació una década después del establecimiento de la equidad en los planes de estudio para la ruralidad y la urbanidad, tiempo en que las disposiciones para garantizar y poner en acción el Decreto nº 1710 de 1963, no habían podido dar cuenta de su tarea. Gran parte de las escuelas rurales continuaban ofreciendo la enseñanza primaria incompleta, lo cual hacía de esta propuesta una solución viable, al conseguir proponer estrategias eficaces para alcanzar el indicador de la educación primaria completa, sin significar una alta inversión económica, como exigiría una escuela graduada para el campo.

A pesar de que la Escuela Nueva era una de las primeras propuestas en pensar una educación para el campo, no se puede afirmar que esta se convirtiera en una opción para mejorar los procesos marginalizadores que han sido cometidos con la educación en el campo, históricamente, sobre todo porque su expansión no era total y su aplicación distaba mucho del modelo. Permanecieron, aún, los problemas de la baja formación docente, a los cuales se le sumaron los ataques constantes que los docentes sufrieron por actos de violencia, haciendo que desistieran de ejercer esa función.

## Consideraciones Finales

Como fue posible verificar, la escuela básica rural en Colombia, durante el siglo XX, tuvo una expansión y una ampliación de cobertura, bastante lentas, generando, muchas veces, desequilibrios entre las regiones. No hubo, hasta las últimas décadas del siglo, una propuesta específica para atender las ruralidades del país, existieron una serie de disposiciones que poco hicieron por un crecimiento y mejora de las condiciones educativas de los campesinos, condenándolos a una marginalización y ampliando la brecha entre la población urbana y la rural. Tal negligencia se constituyó como una forma de materialización de las representaciones que la sociedad tiene sobre lo rural, como atrasado, arcaico, además de ajeno al desarrollo del país.

De este modo, la escuela fue pensada para el campo a partir de las representaciones de lo rural, que fueron materializadas a través de los proyectos, procesos y discursos (visibles y no visibles), con finalidades construidas históricamente, teniendo en cuenta como dice Chartier (2002, p. 17), que:

*As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por eles menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.*

El olvido, la ceguera y la indiferencia del pueblo, al lado de la violencia y la explotación del campo, visible en la historia de la escuela rural, demuestran una sistemática desigualdad, además de la configuración de múltiples problemáticas sociales, que están ligadas a años de negación de la importancia de lo rural y de las ruralidades para Colombia, donde fueron invisibilizadas las diferencias, no sólo en términos de la producción agrícola, sino, también, en dimensiones como la geográfica, la cultural, la social, la histórica y la económica.

## Referências

- ARVONE, R. Políticas Educativas durante El Frente Nacional 1958-1974. **Revista Colombiana de Educación**, UPN, Bogotá, Colombia, n. 1, 1978.
- CATAÑO, G. Sociología de la educación en Colombia. **Revista Colombiana de Educación**, UPN, Bogotá, Colombia, n. 5, p. 9-30, 1980.
- CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 2002. 244 p.
- COLBERT, Vicky. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, [online], n. 20, 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a04.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2013.
- COLBERT, V.; MOGOLLÓN, O. **Hacia una Escuela Nueva**. Unidades de capacitación para el maestro. 3. ed. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1989. 275 p.
- HELG, A. **La educación en Colombia 1918-1957**. Bogotá, Colombia: Ed. Plaza Janés, 2005.
- MALASSIS, L. **Ruralidad, Educación y Desarrollo**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Huemul, 1975. 127 p.
- RAMÍREZ, M.; TÉLLEZ, J. **La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX**. Bogotá, Colombia, Banco de la República, 2006. Disponível em: <<http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. **Decreto nº 491**, de 1904, reglamentario de la Ley 39 de 1903. Bogotá, Colombia, Diario Oficial, n. 12, 14 de julio de 1904.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 1710**, de 1963 Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dicta otras disposiciones. Bogotá, Colombia, Diario Oficial, n. 31169, 21 de agosto de 1963.
- \_\_\_\_\_. **Ley nº 39**, de 1903. Orgánica de Instrucción Pública. Bogotá, Colombia, Diario Oficial, n. 11, 931, 30 de octubre de 1903.
- SÁENZ OBREGÓN, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. **Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946**. Bogotá, Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia; Ediciones Uniandes; Editorial Universidad de Antioquia/Clio, 1992. (v. I y II Colciencias).
- SCHMITT, J. A história dos marginais. In: LE GOFF, J. **A história Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 261-290.
- TRIANA, A. La escuela rural en Colombia, 1903-1930. In: CIVERA A. et al. (Org.). **Campesinos y Escolares**. La constitución de la escuela en el campo latinoamericano. México, DF: Colegio Mexiquense, 2011. p. 117-219.

Recebimento em: 02/07/2014.

Aceite em: 09/09/2014.